

LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO CON RATIOS INADECUADAS: UNA EXPERIENCIA EN LA DIPLOMATURA DE TURISMO¹

Anna Raventos Barangé
Departamento de Filología Francesa
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla

Resumen

La implantación del sistema ECTS en un curso de francés con fines específicos dirigido a estudiantes de Turismo (fundamentalmente principiantes) tuvo como consecuencia una serie de innovaciones importantes. Éstas giraron en torno a un programa de trabajo conjunto en el que se implicó a todos los Erasmus franceses que quisieron conocer Sevilla de la mano de un grupo de estudiantes españoles. A lo largo de todo el proceso de preparación, desarrollo y evaluación de las visitas, nuestros estudiantes de Turismo debían adquirir una serie de competencias lingüísticas que habían de capacitarlos para utilizar material escrito en francés y para transmitir mensajes básicos en este idioma. El artículo que sigue describe esta experiencia con un grupo de doscientos estudiantes.

Abstract

Implementing the European Credit Transfer System in a technical French course for students of Tourism (mostly beginners) resulted in a series of significant innovations. These were all based on a joint work programme involving all the French Erasmus willing to be guided throughout Seville by a group of Spanish students. While preparing, carrying out and evaluating their visits, our students of Tourism were meant to develop several language skills which should enable them to use French-written material and to communicate basic messages in French. We describe hereafter this experience with a group of two hundred students.

Muchas de las directrices emanadas de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA, 2005) pare-

cen suponer la posibilidad de una relación profesor-alumno que la masificación de la universidad hace, hoy por hoy, prácticamente

¹ La experiencia que aquí se describe fue expuesta oralmente y sometida a debate el pasado 21 de septiembre de 2005, en el contexto del simposio *Experiencias en la implantación del crédito europeo (ECTS) en la universidades españolas*, Segovia, Universidad SEK, 20-21 de septiembre 2005.

impensable. El escepticismo con que solemos contemplar la perspectiva de adaptar nuestra práctica al sistema ECTS se enraíza en éste y otros elementos que parecen revelar una inadecuación de los proyectos a la realidad con que nos enfrentamos. No parece posible compatibilizar conceptos como el respeto a la diversidad y el fomento de la libertad y la autonomía del estudiante (González, 2003: 33) con una ratio profesor-alumno que sobrepasa con frecuencia la cifra de 1/100, ni realista pretender conjugar este cociente con el nuevo enfoque del paradigma enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo centrar el proceso en el sujeto que aprende (González, 2003: 36) cuando ese sujeto se disuelve en un colectivo demasiado grande para poder percibirlo como suma de individualidades identificables? ¿Cómo sustituir, en este caso, la tradicional transmisión y evaluación de conocimientos por una práctica docente dirigida al desarrollo y valoración de las capacidades de cada estudiante en términos de “saber hacer” (Álvarez Rojo, 2005: 7-32; Villar y Alegre, 2004: 265-278; Fallows y Steven, 2000; De la Harpe y Radloff, 2000; Milne, 2000)? La masificación en las aulas puede constituir un obstáculo insalvable para quienes nos encontramos actualmente inmersos en la búsqueda de metodologías susceptibles de adaptar una u otra materia a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Éstas son, sin embargo, las condiciones en que se han integrado en el Plan Piloto de Implantación del ECTS varias de las asignaturas impartidas en la Diplomatura de Turismo de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales (en adelante la EUEE) de la Universidad de Sevilla, no para terminar constatando lo infructuoso del esfuerzo, sino para comprobar, al contrario, que el sistema puede constituir un medio de

aminorar las consecuencias perniciosas de la masificación.

1. CONTEXTO

Desde las declaraciones de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), la EUEE empezó a mostrar su interés por tomar parte activa en los primeros pasos del proceso de convergencia europea en la educación universitaria, particularmente en lo que respecta a una de las dos titulaciones que en ella se imparten, la Diplomatura de Turismo. Fruto de este interés precoz fue su papel coordinador de todos los trabajos desarrollados al respecto por las universidades andaluzas que ofrecen la titulación de Turismo y, en especial, de las iniciativas conducentes a la implantación del ECTS.

Esta coordinación llevaba implícito el compromiso de liderar una primera experiencia piloto de implantación del ECTS en la Diplomatura de Turismo que se extendía a lo largo de dos años: el curso 2003-2004 y el curso 2004-2005.

Durante el primero, los esfuerzos de la dirección del Centro y del profesorado que se brindó a ello se centraron básicamente en la elaboración del Catálogo informativo (Sistema Europeo..., 1998), es decir, de una guía (general de la Universidad de Sevilla y específica de la Titulación) dirigida al usuario ECTS –profesor o alumno– y traducida a varios idiomas. La experiencia real comenzó con el curso 2004-2005, si bien había ido gestándose a partir del proceso de reflexión propiciado por la realización del catálogo y, sobre todo, de la invitación a pasar a la práctica lanzada por la dirección del Centro a finales de marzo de 2004, época

en que los profesores de la Universidad de Sevilla procedemos a elaborar y someter a la aprobación de nuestros Consejos de Departamento y Juntas de Centro los programas docentes del curso siguiente.

Fue entonces cuando se nos expuso la posibilidad de empezar a trabajar con arreglo al sistema ECTS. La apuesta era arriesgada, puesto que no existía la menor previsión de incremento en los medios materiales, de modificación de los espacios, ni, sobre todo, de reducción de ratios, y muchos de los presentes veíamos la dificultad y el trabajo a que nos enfrentábamos al tratar de aplicar el nuevo sistema con grupos de más de un centenar de alumnos. Consciente de ello, la dirección del Centro dejó en manos de cada docente la decisión de participar o no en esta experiencia, con la única condición de buscar el acuerdo entre los profesores de una misma asignatura, es decir, de que no existiese variación de la metodología docente en función del grupo asignado al estudiante.

2. MOTIVACIONES

Los dos profesores de Filología Francesa que impartimos docencia en la Diplomatura de Turismo decidimos asumir el riesgo². Esta opción se debió, en parte, a nuestra insatisfacción con la docencia desarrollada hasta el momento (Ferrer, 2004). La asignatura “Idioma con fines específicos (francés)”, de seis créditos, es una troncal impartida en el

tercer año de la Diplomatura, tiene carácter cuatrimestral y cuenta con una media de 200 alumnos desigualmente distribuidos en dos grupos, uno de mañana y otro de tarde. Al ser la única troncal de lengua francesa del Plan de Estudios de Turismo y no existir la posibilidad de asignar a los alumnos grupos distintos según que se matriculen en ella como primera o segunda lengua, la asignatura “Idioma francés” reúne a estudiantes que acceden por primera vez a este idioma con otros que han cursado previamente, como asignaturas de libre configuración, uno, dos o hasta tres cursos anuales de francés en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla y que, a menudo, se han iniciado a la lengua francesa durante sus estudios pre- o extrauniversitarios. La gran diversidad de niveles que de ello se deriva –y, por supuesto, la masificación antes mencionada– frustraban con frecuencia cualquier intento de imprimir dinamismo a la docencia tradicional.

Por más que el número de alumnos pareciese hacer inviable cualquier intento de ajustar la metodología docente a los distintos conocimientos y estilos de aprendizaje del estudiantado (Villar y Alegre, 2004: 268-269), entrevistamos la oportunidad de restar protagonismo a la transmisión de unos contenidos preestablecidos que, forzosamente, se adecuaban siempre al nivel de unos y no al de otros y, por tanto, conllevaban invariablemente un mensaje desmotivador para algún sector del estudiantado, ya fuese porque resultaban demasiado elementales para que el alumno avanzado tuviese la sensación de estar renta-

² Ello dio lugar a una estrecha colaboración entre el profesor Juan José Perales Gutiérrez (a quien correspondió el grupo de tarde) y yo misma, encargada del grupo de mañana y coordinadora de la asignatura. Dicha colaboración ha resultado esencial para desarrollar con éxito esta experiencia pionera, a la que previsiblemente se sumarán, en el curso 2005-2006, las restantes áreas filológicas de la Universidad de Sevilla implicadas en la Diplomatura de Turismo, Filología Inglesa y Filología Alemana.

bilizando su tiempo, ya porque el nivel o el ritmo adoptado descorazonaban a los principiantes. Intuimos que podíamos rentabilizar la posibilidad que se nos ofrecía de remplazar una parte de la docencia colectiva en el aula por sesiones tutoriales con equipos de 4-5 estudiantes que, previamente, hubiesen discutido y tratado de comprender, reformular y retransmitir unos mensajes lingüísticos elegidos por ellos mismos en función de sus intereses y de su competencia comunicativa en francés. El factor decisivo fue, sin embargo, que el sistema ECTS nos permitía trabajar como veremos más adelante desde el punto de vista de los estudiantes como agentes activos en la determinación del estilo, del ritmo e incluso del rumbo de su propia progresión, potenciar su capacidad de autoaprendizaje y de autocorrección y sacar provecho de las interrelaciones que se establecen con los compañeros cuando trabajan en equipo, especialmente en lo que se refiere a la heterogeneidad de niveles.

3. METODOLOGÍA ADOPTADA

Dado que nuestra misión en la EUEE no consiste en guiar a los alumnos hacia un conocimiento profundo de la lengua francesa (objetivo que, lógicamente, sí perseguimos en las materias que impartimos en la Facultad de Filología) sino en facilitar la adquisición de competencias comunicativas en grado suficiente para la intercomprensión (oral y escrita) y el aprovechamiento del material informativo en francés, optamos por proponer a nuestros alumnos –incluidos, por supuesto,

los principiantes– que se convirtiesen en cícerones bilingües de los estudiantes franceses (Erasmus) que desearan conocer determinados lugares de la capital hispalense.

Este proyecto resultó facilitado por el hecho de que la Universidad de Sevilla recibe anualmente a un gran número de estudiantes Sócrates-Erasmus procedentes de Francia y Bélgica. Nuestra primera medida consistió en organizar, en el ecuador de la asignatura, un encuentro informal entre éstos y nuestros alumnos.

3.1. INTERLENGUA Y VOCABULARIO ESPECIALIZADO COMO MEDIO DE MOTIVACIÓN

La determinación de la fecha era un aspecto crucial, por cuanto debíamos aunar, de una parte la posibilidad de preparar las visitas y de proporcionar previamente al estudiantado principiante algunas herramientas básicas para la comunicación en francés; de otra, la conveniencia de operar el encuentro antes de que los visitantes francófonos hubiesen tenido tiempo de familiarizarse plenamente con la ciudad y de alcanzar lo que, para nuestros intereses, podía constituir un dominio excesivo de la lengua española. Éramos conscientes de que el estudiante Erasmus, inmerso en un contexto hispanoparlante y provisto de conocimientos previos, presentaría siempre mayor competencia comunicativa que sus compañeros españoles pero preveíamos que, encontrándose aún en los inicios de su estancia, emplearía una interlengua³ susceptible de estimular en nuestros alumnos un esfuerzo por aportar a la comunicación cuantas destrezas hubiesen

³ “Interlengua: sistema lingüístico empleado por el estudiante de una L2, que media entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el sistema de la lengua meta (L2), cuya complejidad se incrementa en un proceso creativo que atraviesa diversas etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el alumno adquiere. [...]” (Santos, 1993: 157).

desarrollado en materia de expresión y comprensión en la lengua del otro. Por lo demás, esperábamos alentar a nuestros estudiantes a suplir, con sus conocimientos de francés especializado⁴ (estilos artísticos y urbanísticos, condiciones de admisión, vocabulario monumental y de enseres, etc.), las carencias (Corder, 1971: 57-64) de que suele adolecer el extranjero ya capaz de valerse del español en su vida cotidiana (saludar, pedir un café, preguntar un horario...).

3.2. APROVECHAMIENTO

DE LA HETEROGENEIDAD DE NIVELES: DISCENTES DOCENTES Y TRABAJO EN EQUIPO

Decidimos que, desde el primer día de curso y una vez explicado el programa, trabajaríamos en la formación de equipos exhortando a los alumnos a que, además de agruparse por afinidades, combinaran, en el seno de cada equipo, distintos grados de competencia lingüística. La finalidad de esta iniciativa residía, naturalmente, en incitar a los principiantes a buscar el apoyo de sus compañeros más avanzados y en inducir a estos últimos a tomar conciencia de sus propios conocimientos y de su capacidad de acrecentarlos de forma autónoma constituyéndose en guías lingüísticos de sus compañeros. Al exponer este doble objetivo, tratamos de transmitir nuestro convencimiento de que la labor docente (en el sentido etimológico del término) es también un eficaz modo de aprendizaje, puesto que favorece la reflexión, estimula la comprensión de los mecanismos y afirma los conocimientos.

Al promover en los discentes una toma de conciencia de su propia capacidad do-

cente aspirábamos lógicamente a paliar nuestra propia dificultad para tutelar el trabajo individual de cada uno de nuestros doscientos alumnos. Por encima de este dudoso objetivo, sin embargo, pretendíamos estimular el progreso y la implicación de los estudiantes más avanzados mitigando al mismo tiempo la sensación de impotencia que podía asaltar a los principiantes en el momento de abordar por primera vez y casi sin recursos una documentación en francés. Buscábamos, además, potenciar simultáneamente dos competencias genéricas que estimamos indispensables para la futura inserción de los alumnos en el mundo laboral: de un lado, la capacidad de aprendizaje autónomo y de autosuficiencia en la resolución de problemas; del otro, la de un trabajo en equipo basado en la cooperación y la ayuda recíproca. Como bien recuerdan los profesores Angulo y Alegre, numerosos teóricos de la didáctica (Quarstein y Peterson, 2201: 60) insisten en que los estudiantes que han aprendido a sumar esfuerzos discretos “exhiben [...] mejor razonamiento de nivel superior y habilidades de pensamiento críticas, una comprensión más profunda del material [...], mayor motivación intrínseca para aprender, mayor habilidad para ver las situaciones desde las perspectivas de los demás [...] actitudes más positivas hacia las áreas de conocimiento y una autoestima más alta” (Ángulo y Alegre, 2004: 260-270).

3.3. FOMENTO DE LAS PREFERENCIAS INDIVIDUALES COMO MEDIO PARA ESTIMULAR EL AUTOAPRENDIZAJE

Con el fin de agilizar el proceso brindando ideas, elaboramos una lista de ochenta

⁴ Recuérdese que el objeto de nuestra docencia es el francés con fines específicos.

posibles visitas en la capital hispalense tratando de ofrecer un elenco lo más variado posible, es decir, concertando el turismo monumental y museístico con el natural (parques), el antropológico (barrios, mercados), el gastronómico (tapas, dulces conventuales o populares, ...), el folklórico (ejemplo, ruta del flamenco o de la tauromaquia), el legendario (ejemplo, ruta de Don Juan), el literario (ruta de Carmen) y otros recorridos temáticos⁵.

Al proponer un número de visitas superior al número de equipos previstos, pretendimos dar al alumno una impresión de apertura que propiciase la iniciativa, es decir, animarlo a elegir en función de sus intereses y a sugerir él mismo otros lugares que estimase convenientes. Nuestro objetivo era conseguir que cada equipo preparase y enseñase aquello por lo que sentía afición. De este modo aspirábamos a propiciar, en primer lugar, un esfuerzo de documentación y, en segundo, la voluntad de transmitir eficazmente la información reunida.

Dado que nuestro cometido como profesores de francés con fines específicos consiste en optimizar la capacidad de los alumnos para valerse de esta lengua como instrumento de comunicación y que sólo disponemos de un cuatrimestre para cumplir con este cometido, pensamos que el mejor modo de que el estudiante tratase de avanzar en el dominio del instrumento y se hiciese con un vocabulario específico era enfrentarlo a la necesidad de expresar sus conocimientos en relación con algo que suscitase su entusiasmo.

En muchos casos, esta opción implicaba dejar de lado contenidos lingüísticos de

uso obligado en el sector turístico, pero confiamos en que, una vez dotado de ciertas herramientas básicas para comprender y expresar mensajes en francés, y, sobre todo, una vez convencido de que posee esta capacidad, el estudiante podría ampliar por sí solo sus competencias comunicativas en lengua francesa, centrándolas paulatinamente en el ámbito en que precise trabajar. Más que transmitir unos contenidos léxicos o gramaticales, buscábamos provocar en el estudiante la necesidad de manejar el instrumento para obtener o compartir la información deseada.

3.4. PRIMERA FASE: OBTENCIÓN, GESTIÓN Y EXPRESIÓN (ORAL Y ESCRITA) DE LA INFORMACIÓN

Contrastando con la flexibilidad a que nos hemos referido, el esquema preparatorio que los alumnos debían seguir en la preparación de sus visitas turísticas presentaba una gran rigidez y estaba estructurada en fases, cada una de las cuales culminaba en una sesión tutorial obligatoria.

La primera de estas fases se iniciaba con la tarea de reunir la documentación necesaria –preferiblemente en francés, pero no exclusivamente– y anotar las fuentes (páginas electrónicas, folletos, prospectos, trípticos, guías turísticas, narraciones de viajeros, estudios específicos, indicaciones del personal responsable, conversaciones con vecinos, *chats*, etc.) que, más adelante, integrarían el apartado “Referencias”. De una parte, el alumno disponía de una libertad absoluta para elegir el tipo de fuentes más

⁵ La lista completa figura este curso (2005-2006) en la URL <http://www.annaraventos.com/> (“Equipos, visitas y calendario de la prueba oral sobre el trabajo preparatorio”), página creada para la constitución de los distintos equipos, la elección de las visitas (mediante menú desplegable) y la determinación de la fecha y hora en que cada equipo demostrará su dominio oral del tema elegido.

adecuado a la visita que iba a realizar; de otra, se le exigía el máximo rigor en cuanto a la indicación y utilización de esas fuentes. Con ello, no sólo pretendíamos una disciplina de trabajo, sino también la reflexión y el esfuerzo necesarios para poder formular, en francés, el carácter de dichas fuentes y el uso que se había hecho de ellas.

La información obtenida debía consignarse, en francés, en un cuadro sinóptico elaborado por el profesor y dado a conocer el primer día de clase. Con ello se trataba de evitar la presentación de “trabajos escolares”, es decir, la reproducción íntegra de textos ajenos y costosas imágenes fotográficas. Bajo la tutela del profesor (disponible durante sus horas de consulta y permanentemente a través del correo electrónico⁶), los equipos debían asimilar, sistematizar, resumir y expresar los datos recogidos adaptándose a un esquema preciso en el que no había lugar para largos párrafos, sino únicamente para términos o frases sencillas que todos los miembros debían dominar, tanto desde el punto de vista semántico y gramatical como en su vertiente fonética⁷.

Además de los descriptores del lugar elegido y de informaciones tales como los

horarios de visita o los momentos más indicados para su realización, dicho esquema requería la especificación del itinerario previsto, los puntos estratégicos del recorrido con sus respectivos descriptores, la duración del itinerario y las recomendaciones que se estimasen pertinentes (indumentaria, calzado, advertencias previas, etc.). A ello debía unirse un glosario francés monolingüe de términos específicos acompañados de sus respectivas definiciones (también en francés) y una relación de expresiones cuyo uso se considerase imprescindible durante la visita (por ejemplo, “ahora vamos a ver...”, “queremos enseñaros...”, “nos gustaría contactaros...”, “tenemos que destacar que...”, “lo más importante es...”, “tened cuidado con...”, “cierran a las...”)⁸.

3.5. EVALUACIÓN-ORIENTACIÓN-CALIFICACIÓN. LA INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ATRIBUCIÓN DE LAS CALIFICACIONES

A diferencia de las anteriores, la tutoría obligatoria en que culminaba esta primera fase era simultáneamente una ocasión de orientar el trabajo ulterior y una sesión de evaluación. La presentación por escrito del esquema pre-definitivo⁹ (en francés) daba

⁶ Y, este año, del foro de la asignatura.

⁷ A tal efecto, se creó una página electrónica en la que se incluyeron ejercicios de autocorrección de la pronunciación. Puede accederse a dicha página a través de la URL <http://www.us.es/dfilfran/dfilfran.htm> (sección “Directorio”), donde figura, junto al nombre de quien suscribe, el recuadro PAUTA que permite consultar los recursos reunidos para cada una de las asignaturas impartidas. Por otra parte, la colaboración de los alumnos avanzados resultó fundamental en el ámbito fonético. Con gran frecuencia, éstos actuaron simultáneamente como portavoces del grupo, profesores ayudantes e investigadores, acudiendo al profesor para verificar la pronunciación de tal o cual término a fin de transmitir la información a los restantes miembros del equipo, y aprovechando a menudo la ocasión para averiguar a iniciativa propia el porqué de aquello que había motivado la consulta o ponerlo en relación con elementos conexos.

⁸ Ideada por el profesor Juan José Perales Gutiérrez, compañero de fatigas en esta experiencia conjunta, la inclusión de este apartado se ha demostrado extremadamente útil para la correcta preparación de las visitas.

⁹ Todos los equipos fueron advertidos de la necesidad de revisar el proyecto tras esta tutoría, especialmente si éste se había desarrollado con escaso aprovechamiento de las sesiones tutoriales optativas.

lugar a una serie de preguntas (también en francés) sobre la preparación realizada, la visita prevista o el significado de tal o cual término presente en el trabajo, con lo que se evaluaba a la vez el trabajo escrito y su expresión oral. Este último aspecto se realizó de forma tal que la evaluación tuviese las características de un ensayo general: situándose en el papel del visitante Erasmus, el profesor formulaba las preguntas y observaciones que imaginaba en boca de éste (ejemplo, ¿un nazareno?, ¿qué es?), y el alumno debía contestar del modo en que preveía hacerlo en el transcurso de la visita.

La calificación de la prueba oral fue individual. La del documento presentado, colectiva, pero con la particularidad de que la nota obtenida se multiplicó por el número de miembros del equipo para que, entre todos ellos, decidiesen el modo de distribución de los puntos en función del grado de implicación en el trabajo común¹⁰. Este modo de evaluación acordado con los alumnos en el momento de la exposición del programa aspiraba a potenciar la participación equilibrada de todos y cada uno de los miembros del equipo, a responsabilizar al estudiante convirtiéndolo en agente integrador del proceso de evaluación y a evitar la injusticia que suele producirse al calificar el trabajo en equipo, desarrollado frecuentemente como es bien sabido por tan sólo una parte de sus componentes.

3.6. SEGUNDA FASE:

UTILIZAR LO APRENDIDO
EN UNA PRÁCTICA REAL

Esta fase, que discurrió en paralelo con la docencia tradicional en el aula, daba paso a la realización de la visita programada y, por lo tanto, a una reducción de las horas lectivas¹¹ que facilitase a los estudiantes la preparación de la práctica, la asistencia a las tutorías (voluntarias y obligatorias) y la cita con sus compañeros francófonos. Poco antes, había tenido lugar la recepción antes mencionada, en la que anfitriones y visitantes habían tenido ocasión de conocerse, de acordar la composición de los distintos grupos y de intercambiar sus teléfonos y correos electrónicos.

3.7. TERCERA FASE: FOMENTAR

Y EVALUAR EL ANÁLISIS CRÍTICO
DE LOS RESULTADOS.

Tras la visita, se distribuyeron dos cuestionarios en francés relativos al desarrollo de la misma y, en especial, al proceso de comunicación en su sentido más amplio, uno de ellos destinado a los estudiantes Erasmus y otro cuya cumplimentación corría a cargo de cada uno de los miembros del equipo cicerone. Tanto el primero como los segundos debían cumplimentarse en francés y quedar en poder del equipo, puesto que estaban concebidos para servir de base a una sesión de debate entre los miembros

¹⁰ Así, por ejemplo, a un trabajo calificado con un 7 y realizado por cuatro alumnos correspondían 28 puntos (7×4). Los miembros del equipo pudieron optar por adjudicarse cada uno una nota de 7 o por otorgar, por ejemplo, a uno de ellos la calificación de 9, a otro la de 8 y a los dos restantes un 5,5 ($9 + 8 + 5,5 + 5,5 = 28$). En cada caso, la nota así obtenida hacía media con la calificación individual de la prueba oral.

¹¹ La reducción de la docencia en el aula fue de un 23,33% (siendo el máximo autorizado del 30%), es decir, de 14 horas lectivas. De ellas, cada equipo dedicó una media de entre una y dos horas a la asistencia a las sesiones tutoriales, dándose el caso de equipos especialmente motivados que consagraron a ello un tiempo tres o cuatro veces superior.

de cada grupo. En el transcurso de dicho debate, los estudiantes debían analizar las opiniones vertidas por sus colegas francófonos y ponerlas en relación con sus propias respuestas al objeto de evaluar sus competencias comunicativas en el ámbito turístico, detectar sus capacidades y carencias y, sobre todo, descubrir a partir del análisis individual, grupal y ajeno, los contenidos y habilidades que cada uno debía trabajar para alcanzar una comunicación eficaz con un interlocutor francófono.

Como la anterior, la tutoría en que desembocó esta tercera y última fase era a un tiempo orientativa y evaluadora. En ella, los grupos debían hacer entrega del conjunto de los cuestionarios y exponer oralmente (en francés y con ayuda de los términos y estructuras aprendidos durante el debate), los resultados de su análisis autocrítico y los consiguientes proyectos de autoaprendizaje.

4. EVALUACIÓN

El conjunto de estas actividades computó un 30 por ciento sobre la nota final, correspondiendo el resto (70%) a un examen de corte tradicional (comprensión oral de un diálogo o monólogo de contenido afín a la práctica realizada, comprensión y expresión escrita, prueba gramatical y creación-reproducción de un diálogo) pero basado en la situación comunicativa real sobre la cual se habían estructurado las distintas actividades. La analogía se extendió hasta el punto de que 20 de los 70 puntos alcanzables mediante el examen correspondieron a la elaboración

de un diálogo que reprodujese alguno de los que hubiesen podido mantenerse durante la visita, habiéndose anunciado previamente a los alumnos que éste iba a ser el contenido de la prueba de redacción.

5. RESULTADOS

Desde nuestro punto de vista como docentes, el resultado de la experiencia ha sido bastante satisfactorio. En lo que concierne a las tasas de éxito y fracaso¹², es de destacar que, con respecto al curso 2003-2004, el número de no presentados en primera convocatoria se redujo en un 9,23% y el de “no aptos” sobre presentados, en un 36,60%. Cabe resaltar, por otra parte, que el porcentaje de “notables” aumentó en un 16,28%.

Por otra parte, hemos podido constatar una diferencia importante entre los repetidores que se han integrado en la experiencia y aquéllos que han optado por examinarse en diciembre, acogiéndose, naturalmente, al sistema del año anterior. Los primeros han llegado a situarse, en ocasiones, en la franja más alta de las calificaciones, y, sobre todo, han abandonado por completo la marginalidad y pasividad tristemente usuales en el estudiante que inicia un curso marcado por un fracaso previo. Los segundos, por el contrario, han seguido el patrón tradicional de desmotivación y desconcierto, encontrándose, en su mayoría, a la espera de la próxima convocatoria.

En lo que respecta a los logros comunicativos, la práctica parece haber influido muy favorablemente en la capacidad de

¹² Cifras calculadas sobre los resultados de la convocatoria de junio.

comprensión y manejo del francés escrito al inducir en el estudiantado un hábito de lectura deductiva. En lo que respecta a la expresión (oral y escrita), hemos observado un llamativo incremento de la capacidad de desarrollar estrategias para suplir, cuando ha sido necesario, los conocimientos léxicos o gramaticales requeridos en cada ocasión. Un período docente de apenas cuatro meses¹³ ha bastado para que la mayoría de los alumnos principiantes puedan comunicar mensajes básicos en francés y extraer de una documentación en este idioma la información pertinente.

En cuanto a las competencias que constituyen el objeto tradicional de la evaluación, los exámenes han mostrado como esperábamos un mayor grado de asimilación del vocabulario específico que los de los años anteriores. Más sorprendente ha resultado la constatación, en un gran número de casos, de un dominio sustancialmente superior de las estructuras gramaticales básicas. De ello concluimos que, si bien la reducción de las horas lectivas ha supuesto una disminución en el tiempo dedicado específicamente a la explicación y práctica de dichas estructuras, el ritmo de adquisición de éstas se ha visto incrementado por la actitud proactiva del estudiante, que, en la mayoría de los casos, ha abandonado la memorización pasiva para integrar el aprendizaje gramatical en el conjunto de estrategias comunicativas que habían de permitirle llevar a cabo la práctica.

La experiencia tiende, pues, a persuadirnos de que el esfuerzo de autoaprendizaje requerido por la necesidad de extraer y verter *realmente* una información precisa (para entender y hacerse entender) incide más eficazmente en la asimilación y memorización de los mecanismos de funcionamiento de una lengua extranjera que cualquiera de los métodos colectivos aplicados en el aula, sean éstos de corte comunicativo o tradicional. Ello se explicaría por una mayor implicación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que se habría personalizado desde el momento en que éste, enfrentado a la necesidad de comprender y expresar mensajes concretos a partir de un conjunto singular de conocimientos y habilidades, ha tomado conciencia de los puntos que le impedían cumplir con éxito este objetivo y solicitado por sí mismo las explicaciones precisas para completar sus propias deducciones, así como la recomendación (y, en ocasiones, corrección) de actividades prácticas que le permitiesen cerciorarse de su correcta comprensión. La motivación inherente a esta modalidad de progresión ha redundado en un mayor aprovechamiento de las tutorías y demás medios puestos a disposición del alumno (incluido el correo electrónico), y ha supuesto, en general, un incremento en el ritmo de asimilación.

Valoramos asimismo el refuerzo de competencias transversales tales como la capacidad de documentación autónoma, de síntesis, de gestión de la información, de

¹³ En realidad, menos de 14 semanas lectivas, o sea, poco más de tres meses. Siguiendo a M.^a José Crespo Allué (2005), establecemos la duración de un curso académico completo en 40 semanas (del 1 de octubre al 6 de julio), de las que sólo 30 serían lectivas. Un cuatrimestre constaría, por tanto, de 15 semanas lectivas, de las que habría que descontar, en este caso, la interrupción de la docencia (13 de diciembre 2004 al 10 de enero 2005) acordada en Junta de Centro de 30 de julio de 2004 para desarrollar en la EUEE los exámenes de la tercera convocatoria ordinaria.

comunicación y de autocorrección, amén de la capacidad de trabajar en equipo evitando tanto las actitudes parasitarias como el liderazgo de automarginación o de coartación de las iniciativas ajenas. Cabe mencionar asimismo que la metodología debiera haber favorecido aunque no hemos tenido ocasión de comprobarlo el desarrollo de habilidades en las relaciones interpersonales, tanto en lo que se refiere al contacto entre pares (los restantes miembros del equipo) como en lo relativo al intercambio con individuos de otras lenguas y culturas.

Haya supuesto o no un mayor desarrollo de habilidades en las relaciones interpersonales, resulta innegable que esta experiencia ha acercado al alumno a otras visiones y experiencias de la realidad europea, con la consiguiente apertura a culturas distintas. Prueba de ello han sido numerosos comentarios en que los alumnos de la Universidad de Sevilla manifestaban su extrañeza ante la incompreensión o las observaciones de los estudiantes francófonos con respecto a determinadas tradiciones sevillanas, así como su propia sorpresa ante las fiestas y celebraciones descritas por éstos como tradicionales en sus lugares de origen.

En favor de una posible influencia en el desarrollo de este tipo de habilidades, cabe aducir que buena parte de las visitas realizadas han tenido como consecuencia el establecimiento de vínculos muy variados entre los estudiantes de Turismo y los visitantes francófonos, dándose incluso casos en que éstos han culminado en invitaciones recíprocas a uno u otro país. Creemos que esta apertura, uno de los pilares actitudinales del Espacio Europeo de Educación Superior,

resulta especialmente relevante en el caso de los alumnos de Turismo, cuya capacitación profesional puede depender en gran medida de que las relaciones que habrán de establecer con otros espacios y mentalidades se aborden con una predisposición proactiva.

5. VALORACIÓN DEL ESTUDIANTADO

La evaluación de los resultados no sería completa si no incluyésemos en ella la valoración que la experiencia ha merecido por parte del estudiantado. La intensificación de la relación profesor-alumno a que nos ha conducido la experiencia ha favorecido el intercambio de comentarios sobre las ventajas e inconvenientes de la metodología adoptada, lo cual ha redundado en un mejor conocimiento del modo en que los estudiantes valoraban la experiencia.

Adicionalmente, la dirección de la EUEE tomó la iniciativa de promover un taller de evaluación de la implantación del crédito europeo en la titulación de Turismo que ha venido funcionando, bajo la dirección del profesor Cristóbal Casanueva Rocha, desde el 15 de noviembre de 2004, es decir, desde un mes y medio después del inicio de la experiencia piloto.

La participación en dicho taller fue voluntaria, requirió una inscripción previa y dio derecho a la obtención de un certificado equivalente a la superación de dos créditos. La evaluación de la experiencia está articulada sobre un cuestionario en línea¹⁴ acerca del tiempo de trabajo dedicado a cada una

¹⁴ Puede accederse a este cuestionario, a sus resultados y, en general, a toda la información relativa al Taller a través de la URL <http://www.us.es/euee/extras/taller.htm>.

de las asignaturas de la experiencia piloto en que el estudiante está matriculado. El alumno inscrito debe indicar semanalmente el número de horas que ha dedicado, en cada materia, a la preparación de las clases teóricas y prácticas, al estudio y a cada una de las actividades contempladas en el programa. Existe, además, un apartado de observaciones en el que el estudiante puede dejar constancia de todos los aspectos que desee criticar o resaltar. Para obtener el certificado de participación, el alumno debe haber respondido al cuestionario el 90% de las semanas.

Los resultados obtenidos a través de esta iniciativa coinciden, en general, con los comentarios espontáneos de los estudiantes en el transcurso de la experiencia. A excepción de algunas opiniones puntuales (procedentes, quizás, de alumnos que mostraron desde el principio su reticencia a realizar actividades fuera del horario lectivo¹⁵), la metodología ha sido bien valorada. La mayoría de los interesados subraya, en particular, los beneficios que se derivan de la conjunción del aprendizaje con la práctica profesional y, curiosamente, el hecho de que la práctica ha supuesto una oportunidad excepcional de conocer el patrimonio artístico hispalense. Han sido, en efecto, numerosos los estudiantes de la Universidad de Sevilla que manifestaron su entusiasmo por el espacio en el que actuaron de cicerones y su extrañeza ante el hecho de que éste les era perfectamente desconocido hasta el momento.

Tuvimos asimismo la satisfacción de escuchar comentarios de estudiantes que se mostraban sorprendidos ante su propia capacidad de trabajar eficazmente con textos franceses. Más allá del resultado inmediato constatado por el alumno que, sin esperarlo, se descubre capaz de utilizar documentos redactados en una lengua poco antes juzgada ininteligible, consideramos particularmente positivo el cambio de actitud que este descubrimiento podría generar. El alumno sabe o sabrá que su nueva capacidad no es, en realidad, el resultado de unas clases o de unas directrices, sino que se debe fundamentalmente a su propio esfuerzo de autoaprendizaje y de superación de obstáculos, con lo que esto comporta en cuanto a la confianza que pueda tener en su aptitud para aprender por sí solo y llevar a cabo sus propios proyectos. Dado que los alumnos de la asignatura “Idioma (francés)” están cursando el último año de su Diplomatura y se encuentran, por tanto, en el umbral de la vida laboral, este aspecto nos parece especialmente relevante.

Esta valoración positiva comportó, sin embargo, una crítica unánime: el gran consumo de tiempo.

El número de horas empleado por los alumnos en la preparación de las visitas sobrepasó, efectivamente, todas las previsiones especificadas en el programa¹⁶. Ello se explica, en parte, por el hábito escolar de considerar que un trabajo preparatorio

¹⁵ Recuérdese que la experiencia piloto representa también una importante novedad para los alumnos, que pueden mostrarse tan reticentes e inseguros ante lo no conocido como los propios docentes, tanto más cuanto que al reflejo conservador viene a añadirse, en el caso de los alumnos, el lógico temor ante la perspectiva de convertirse en objeto de experimentación.

¹⁶ Accesible a través de la URL <http://www.us.es/euee/ordocentur/programastur.html>. La aquiescencia de los profesores a la propuesta de participar en la experiencia implicaba el compromiso de elaborar un programa detallado en el que se especificasen y describiesen las actividades, el número de horas que el alumno debía

consiste en la elaboración de un largo texto profusamente ilustrado e incluso lujosamente encuadernado. El principal punto débil de nuestra experiencia residió justamente en lo infructuoso de nuestros esfuerzos por transmitir al estudiantado la idea de que no se esperaba de ellos un documento redactado e ilustrado en el que se plasmase un estudio exhaustivo del lugar en cuestión, sino únicamente un esquema útil y claro, susceptible de servirles de guía durante su labor de cicerones y cuyo único objetivo residía en la familiarización de los miembros del equipo con los términos, estructuras y expresiones francesas que habían de precisar a lo largo de la visita. Con gran frecuencia, los grupos tendieron a emprender una penosa (e imposible) labor de traducción de estudios españoles sobre el lugar que habían de presentar. En este sentido, nuestro propósito para el curso 2005-2006 es insistir en la importancia de restringir la información a lo indicado en el cuadro sinóptico, limitar la extensión de los trabajos y prohibir los párrafos de más de cinco líneas, así como cualquier añadido de orden “estético”.

En segundo lugar, hemos reducido de dos a uno el número de lugares que los alumnos deben elegir, estudiar y presentar. Con ello pretendemos aminorar la carga de trabajo del estudiante, evitar que se realicen visitas durante el período en que tiene lugar la tercera convocatoria de exámenes (diciembre) y propiciar una mayor inversión de esfuerzo y entusiasmo en la preparación

de la única visita en la que actuarán como cicerones. De este modo, trataremos de compensar una posible disminución del tiempo de contacto entre anfitriones españoles y visitantes francófonos, puesto que una mejor preparación bien pudiera redundar en una visita más prolongada y satisfactoria que tuviera como consecuencia un deseo espontáneo de reencuentro.

6. CONCLUSIONES

La introducción del sistema ECTS en la asignatura Francés de la Diplomatura de Turismo supone un incremento de la orientación práctica de la materia, una oportunidad de aunar eficazmente la adquisición de competencias específicas con el desarrollo de capacidades transversales, una mejor rentabilización de los seis créditos que asigna al estudio del francés el actual Plan de Estudios de la Diplomatura de Turismo y un modo de paliar las consecuencias negativas de la masificación en las aulas.

La masificación sigue suponiendo, sin embargo, un importante escollo para el correcto desarrollo de la actividad docente. La distribución de 200 alumnos en pequeños grupos de 4-5 estudiantes da como resultado un mínimo de 40 grupos, cada uno de los cuales requiere al menos 20-25 minutos por cada una de las dos tutorías obligatorias y otro tanto por una media de dos tutorías voluntarias, con lo que el tiempo de atención

invertir en cada una de ellas (incluyendo en el cálculo un desglose del tiempo previsto para la preparación, ejecución, elaboración de conclusiones, etc.), el peso que éstas habían de tener en la calificación y, en su caso, la reducción correspondiente de la docencia presencial. Huelga decir que los programas debían indicar también el número de horas de docencia en el aula y fuera de ella, las previsiones en cuanto al tiempo que el estudiante debía dedicar a las prácticas, a la preparación de clases y a los exámenes, así como, por supuesto, la carga de trabajo global que la asignatura debía suponer para un estudiante medio.

requerido para llevar a cabo estas sesiones entre 55 y 65 horas sin contar con la tutela individual supera con mucho las posibilidades reales del profesorado, que debe atender simultáneamente a sus obligaciones en las restantes asignaturas que imparte y a su labor investigadora. Este problema podría mitigarse, en el curso 2006-2007, mediante la creación de un tercer grupo. Mientras tanto y pese a los inconvenientes reseñados, nuestro convencimiento de que la experiencia ha resultado positiva en su conjunto nos ha llevado a programar su repetición en el curso 2005-2006, en el que contaremos con la colaboración del Ayuntamiento de Sevilla para dar mayor realce al acto de recepción de los estudiantes francófonos e incrementar así el grado de motivación de los alumnos de Turismo para llevar a cabo esta práctica con redoblado entusiasmo y profesionalidad.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. *et al.* (2005): *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Humanidades*. Madrid, EOS.
- CORDER, S.P. (1971): "Describing the Language Learner's Language". *CILT Reports and Papers*, 6, 57-64.
- CRESPO ALLUÉ, M.^aJ. (2005): "Aplicación del ECTS. Asignaturas de Humanidades y Ciencias Sociales", conferencia pronunciada el miércoles 21 de Septiembre en el Simposio *Experiencias en la implantación del crédito europeo (ECTS) en las universidades españolas*. Segovia. Universidad SEK, 20-21 de septiembre. Inédito.
- DE LA HARPE, B., y RADLOFF, A. (2000): "Helping Academic Staff To Integrate Professional Skills", en FALLOWS, S., y STEVEN, C. *Integrating Key Skills in Higher Education; Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London, Kogan Page.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. URL: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf (Consulta: 30 de septiembre de 2005).
- FALLOWS, S., y STEVEN, C. (2000): "Embedding a Skills Programme for All Students", en FALLOWS, S., y STEVEN, C. *Integrating Key Skills in Higher Education; Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London, Kogan Page.
- FERRER i JULIÀ, F. *et al.* (2004): *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el[sic] Espacio Europeo de Educación Superior: propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. URL: <http://dewey.uab.es/pedagogiasistemica/pdf_uab/Convenis_recerca/informeECTS_oct04.pdf> (Consulta: 1 de agosto de 2005).
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Project: Background, Methodology, Approaches and Main Outcomes*. Fase 1: 2001-2002, Bilbao y Gröningen. URL: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm> (Consulta: 18 de marzo de 2005).
- MILNE, C. (2000): "Tertiary Literacies: Integrating Generic Skills into the Curriculum", en FALLOWS, S., y STEVEN, C. *Integrating Key Skills in Higher Education; Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. London, Kogan Page.
- QUARSTEIN, V.A., y PETERSON, P.A. (2001): "Assessment of Cooperative Learning: A Goal Criterion Approach", in *Innovative Higher Education*, 26, 1, 59-77.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua*

en el marco de la lingüística contrastiva.
Madrid, Síntesis.

SISTEMA EUROPEO DE TRANSFERENCIA
DE CRÉDITOS –ECTS– Guía del usuario
(1998): URL: <http://europa.eu.int/comm/edu->

[cation/programmes/socrates/guide-es.doc>](#)
(Consulta: 27 de mayo de 2004).

VILLAR ÁNGULO, L.M., y ALEGRE DE LA
ROSA, O.M.^a (2004): *Manual para la excelencia
en la enseñanza superior*, Madrid, McGraw-Hill.